



Mejor financiamiento y organización, claves para la justicia educativa

Juan Llach

Cuando Guillermo Jaim publicó “La tragedia educativa”¹, me parecía que era un título exagerado, que marcaba una nota de pesimismo que no se correspondía con la realidad. Últimamente tengo mayores dudas y me parece que por ahí acertó. Aun así te agradezco, Guillermo, porque si bien la primera parte de tu exposición fue bastante pesimista, en toda la segunda parte noto que hay una creencia en un proyecto, y eso es de corazón optimista.

A mí me toca reflexionar sobre temas más burocráticos, organizativos y financieros. ¿Cómo se reaccionó en la Argentina frente a estas realidades? Estuvo la reacción del conjunto de leyes que se sancionaron en lo que va de este siglo. El político casi siempre termina sus iniciativas en un proyecto de ley; lo que en principio es un procedimiento adecuado, pero que tiene que ir acompañado por otras acciones, porque si no son papeles que quedan en tales.

Lo primero que se votó en este siglo fue la ley de los 180 días de clase, que después el Consejo Federal de Educación transformó en 190 días, aunque no tiene el mismo estatus legal que la anterior. Al principio no se cumplía ni por asomo, después se empezó a cumplir un poco más y últimamente ha habido unos casos de incumplimiento significativo –como el de la provincia de Buenos Aires en este año 2014–, en los que ni siquiera se han puesto en marcha los mecanismos que la propia ley establecía en cuanto a la obligación de recuperar el tiempo perdido. Empieza a haber de nuevo una distancia, que lamentablemente en la

Argentina no es infrecuente, entre lo que dice la ley y las costumbres reales.

Después vino la ley de educación técnica, que quizás ha sido la más exitosa. Ha habido realmente una revitalización de la enseñanza técnica, ha aumentado sustancialmente la matrícula. Yo creo que eso es bueno porque es un vínculo, no el único, entre el mundo del trabajo y la educación, que en buena hora se ha revitalizado en una región como Latinoamérica, y en un país como Argentina, donde la distancia entre ambos mundos ha sido siempre significativa. Hay mucho prejuicio recíproco, donde muchas veces desde el mundo de la educación se ve con sospecha a los empresarios, a los que están en el mundo de la producción y del trabajo, y viceversa, desde el mundo empresario se ve a los educadores como que no trabajan lo suficiente, faltan, tienen defectos, un mal estatuto del docente, etc.. No es una relación que haya estado funcionando todo lo bien que sería necesario. Esta ley fue buena; hay un fondo específico asignado a la educación técnica. Pero, lamentablemente, tenemos nuevamente una debilidad en la Argentina y es la de no evaluar las cosas. Entonces, pese a que la ley es del 2005, estamos en 2014 y no hay evaluación de resultados. Esos proyectos de mejora de la educación técnica que se financiaban, ¿qué resultados han dado? Es tan importante la evaluación en la educación y es tan importante el estudio de casos porque permitirían saber qué propuestas funcionaron mejor, qué propuestas no funcionan, y tratar después de replicarlas, de reproducirlas.

Luego estuvo la ley de educación nacional, que tiene institutos positivos, como ser el declarar obligatoria la enseñanza media, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente para tratar de jerarquizar la carrera docente o extender en un año dicha formación. También establece obligaciones hasta ahora incumplidas, como que los mejores maestros y docentes estén en las zonas más necesitadas, pero siempre que se apruebe en la negociación colectiva de trabajo; o la concentración de las horas de los profesores y las profesoras en pocas escuelas (en dos escuelas, por ejemplo) para eliminar esa figura despectivamente llamada “profesor taxi”. Algo en esto último se ha avanzado, introduciendo el nombramiento de los profesores por cargo y no por horas; lo que permite que un profesor esté integrado en su escuela, que integre un equipo, que esté compenetrado, que conozca a los chicos y a sus familias; de lo contrario es una persona que va, da su clase, se retira y no tiene ningún vínculo con lo que ocurre en la escuela y con sus alumnos.

Lo más famoso de la ley de educación nacional fue retrotraer la estructura curricular de EGB 1, 2 y 3 y Polimodal, y volver al sistema anterior de escuela primaria y secundaria; aunque dejó la libertad de que la primaria puede ser de 6 ó 7 años, según las costumbres establecidas en cada provincia.

En cuarto lugar, con anterioridad a la ley de educación nacional estuvo la ley de financiamiento educativo. Con buen criterio, la misma asignó de manera específica dinero a la educación, metas a cumplir hasta llegar al 6% del PBI en educación, ciencia y tecnología y afectación de recursos de la coparticipación federal de las provincias –la Nación escamoteó los suyos como garantía de cumplimiento. En las otras metas se cumplió muy poco. Por ejemplo, se decía que para el año 2010 tendría que haber 30% de escuelas de doble jornada, y se llegó a algo así como un 10%, escasamente más de lo que había. Si bien la mayoría de las metas no se habían cumplido, estábamos contentos porque creíamos en el cumplimiento de la meta financiera, el 6% famoso, que incluía educación, ciencia y tecnología. Después vino el INDEC –operando en este caso en el buen sentido, porque modernizó sus cálculos de las cuentas nacionales argentinas que estaban muy antiguos– y resultó que el producto bruto al reconocer más inflación era mucho más grande. Entonces, nos enteramos que, en vez de estar invirtiendo el 6% del PBI, estamos invirtiendo poco más del 5%, lo que significa unos 40.000 millones de pesos menos, un valor muy elevado pese a la inflación. No hubo una reacción oficial, por ejemplo a través de una conferencia de prensa, reconociendo la nueva realidad y planteando lo que se haría para lograr la meta. Hubo, en cambio, un silencio total y absoluto.

Se intentó a través de estas leyes, y otros institutos vinculados, modernizar el sistema educativo, adecuarlo a los nuevos tiempos, responder a los desafíos, en algunos casos derivados de la grave crisis argentina de principios de este siglo que evidentemente generaba condiciones sociales mucho más difíciles para desarrollar las tareas en las escuelas, sobre todo en los años 2001 al 2003, con situaciones de alto desempleo, empobrecimiento y desnutrición. Tal esfuerzo legal ha sido valioso pero insuficiente. No ha estado a la altura, y de allí surge con naturalidad un panorama como el presentado por Guillermo Jaim.

A pesar de ello, y en sintonía con la segunda parte de su discurso, vemos que en muchos países de América Latina se han iniciado en los últimos 10 años procesos significativos de reforma y de mejora de la educación. No tenemos que estar pensando en Finlandia, o en China, o en algún país de los que mencionaba Guillermo con rankings tan altos, sino que aún mirando nuestro vecindario podemos encontrar fuente de inspiración y ver que las cosas se están moviendo. Esto nos da la esperanza de que en la Argentina también es posible.

La agenda es realmente muy amplia. Y mi lema preferido al respecto es que hay que empezar por los más chicos y por los más necesitados; lo que ocurre con escasa frecuencia. No se otorga la prioridad declamada en educación a la gente que más lo necesita. Si bien es cierto que todos lo necesitamos, y que no hay ningún sector socioeconómico que se salva – en el sentido de que está exento–, siempre hay familias o grupos que son la excepción. Evidentemente, unos se salvan menos que los otros, porque no terminan la escuela secundaria o no llegan a los estudios terciarios. Entonces, este sector social debería tener una prioridad que hoy no tiene. Por ejemplo, dar adecuada prioridad a la educación inicial es fundamental. Recientemente, la Presidenta de la Nación declaró la obligatoriedad de la sala de 4 años; y que creo que está bueno. En general, en la Argentina cada vez que se ha declarado la obligatoriedad en un nivel ha habido respuesta. Así ocurrió con el preescolar en la década del 70 y con la educación hasta la EGB3 con la ley federal. Es probable que esto ocurra ahora con la educación media, que es obligatoria por la ley, aunque todavía no se ha manifestado. Está bien la obligatoriedad, pero el problema es el siguiente: ¿por qué hay tantos chicos, sobre todo en los sectores sociales más marginalizados, que no van a la educación inicial, cuando sería hasta una solución familiar para la mamá que trabaja y para la familia en general? No van porque les queda muy lejos, o porque es privada y hay que pagarla y no tienen dinero. Esto es clarísimo. La educación inicial es el sector con mayor incidencia de escuelas privadas. Claro, porque de alguna manera se juntan 3 ó 4 maestras jardineras en unos pequeños locales; es decir, es un sector relativamente fácil de entrar.

No quiero entrar en una competencia, pero me gusta lo realizado por el Intendente de la ciudad de Santa Fe, que hizo parte de su campaña electoral en 2011 diciendo que iba a construir jardines maternales y salas de educación inicial y lo está haciendo. Aún desde un nivel municipal –al que no le corresponde estrictamente la responsabilidad primaria de la educación, sino a la provincia– se pueden hacer muchas cosas. Pero lo importante no es declarar la obligatoriedad, lo importante es hacer salas suficientes que queden cerca de la gente y que sean accesibles. Y éste es un tema donde la diferencia entre sectores socioeconómicos es tremenda. Como me dijo una vez una directora en la localidad de Rafael Calzada, partido de Almirante Brown, en el Gran Buenos Aires, cuando se sientan en primer grado, estos chicos en realidad están haciendo la sala de 4. ¿Qué quiere decir esto? Que llevan dos años de desventaja, que van a ser muy difíciles de recuperar. ¿Cómo sigue esa historia? Y, en la mayoría de los casos, seguirá repitiendo grados en la escuela primaria y desertando en la escuela media. Entonces, es vital hacer universal la educación inicial, pero dando prioridad justamente a las zonas que más lo necesitan.

En la educación primaria hemos tenido el cambio de las regulaciones en la provincia de Buenos Aires, sobre las que es bueno hacer alguna consideración. Podemos tomar la frase de Hesíodo –citada por Guillermo–, eso de ayudar a cada persona a que sea aquello que es capaz de ser. Esa es una manera de no estigmatizar a las personas: buscar en cada uno toda su capacidad. Las nuevas regulaciones se fundan en el argumento de no estigmatizar a los alumnos. Pero, en realidad, los estigmatizamos; porque estamos suponiendo que, como no son capaces, lo que hay que hacer es bajar la barrera. No ayudarlos a que puedan pasar una barrera normal –también estaría mal poner una barrera excesiva, porque eso sí podría llegar a la estigmatización. Esto está muy estudiado en la educación. Hay un famoso experimento –que se tradujo luego en un libro que se llamó “Pígalión en el aula”–, que consistió en lo siguiente. A un grupo de maestros, en una escuela norteamericana, se les dijo que tenían los alumnos más problemáticos; en realidad eran los mejores. Y a otro grupo de maestros se les dijo que tenían los mejores chicos, con los mejores promedios; pero en realidad eran los que tenían menores promedios. ¿Cuál fue el resultado? Que al final del ciclo las calificaciones eran equivalentes. Y ¿en qué estaba la gran diferencia? La gran diferencia estaba en cómo habían sido tratadas esas personas. Habían sido tratadas suponiendo que eran capaces de aprender, y eso hizo una enorme diferencia. Es burlarse de la gente decirle –en una tabla de equivalencias de una resolución que tiene 60 páginas, cuando hubieran bastado tres o cuatro– que “mal” ya no hay; sí hay “regular”; pero en la columna contigua se aclara que equivale a desaprobado; en fin, “bien” y “muy bien” equivalen a aprobado. Después, cuando se entra con las calificaciones numéricas en el segundo ciclo de la enseñanza primaria, 1, 2 y 3 no están más, pero 4, 5 y 6 equivalen a desaprobado. Eso es tomarle el pelo a la gente; es creer que yo lo voy a engañar, que el alumno no va a estar estigmatizado, porque no va a tener ni un 1, ni un 2, ni un 3; pero obviamente

se va a dar cuenta que si tiene un 4, un 5 o un 6 estará desaprobado. Todo esto va en una dirección que la provincia de Buenos Aires viene aplicando sistemáticamente desde hace unos 25 años y que es, ante cada problema, generar la falaz oposición entre inclusión y calidad. Es decir, para incluir tengo que dar un producto de menor calidad, porque las personas de menor condición socioeconómica no son capaces.

En la Argentina hay muchas escuelas que trabajan en zonas muy difíciles y que responden insistiendo en que sí es posible incluir con calidad y lo logran. Un caso es la Escuela N° 22 del distrito escolar 20, en “Ciudad Oculta”, que está en la Ciudad de Buenos Aires, un vecindario realmente complejo, con incidencia de droga, violencia y alta proporción de inmigrantes. Visité esa escuela. Tenía un director que debería ser un prócer, y ser –él sí– declarado personalidad ilustre de la cultura por la Legislatura de dicha ciudad que, en cambio, prefirió elegir a un conductor de televisión como personalidad destacada. Se imaginan que así es muy difícil el trabajo de los que se esfuerzan. En mi visita a esta escuela de Ciudad Oculta vi los cuadernos de los chicos, que eran ya muy gordos pese a que estábamos en el mes de abril; recorrí varias de las aulas hasta cuarto y quinto grado. Sólo después de haber ido a visitarla, para no ir con el prejuicio, me fijé cómo estaba en el ranking de la Ciudad de Buenos Aires en cuanto a los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias. Estaba justo en el promedio de la ciudad. Esto demuestra que es perfectamente posible, cuando existe la voluntad de hacerlo y se aplican los métodos correctos, incluir con calidad y no tener que bajar la calidad para incluir. Creo que esto es una tarea vital en la enseñanza desde la primaria. En la escuela secundaria los desafíos son más complejos y las tasas de graduación a tiempo son muy bajas. Las quejas de las universidades, incluso lo que ellas registran a través del



tiempo en cuanto a, por ejemplo, la capacidad de expresión oral y escrita de los chicos, daría la impresión de que los estudios no nos engañan. O sea que ha habido un deterioro en cuanto a los aprendizajes. Por consiguiente, los desafíos allí son muy grandes.

Yo creo que debería plantearse con mucha seriedad la cuestión de las competencias laborales. Siempre que se habla de esto se evoca a la escuela técnica; y yo creo que es un error, porque la escuela técnica está muy vinculada a los sistemas que hubo en Europa durante más de un siglo, que eran sistemas segmentados. Cuando un chico llegaba a los 10, 11 ó 12 años, si tenía, por decirlo gráficamente, más de 7, iba a un circuito que era el que podía terminar en la universidad; si tenía menos de 7 iba a otro circuito, otras escuelas distintas, donde nunca iba a poder llegar a la universidad, era técnico o artesano. La escuela técnica tiene un poco esta herencia; entonces es un error pensar que competencia laboral es sinónimo de escuela técnica.

Las maestras de uno de los períodos más fecundos de la educación argentina tenían un título secundario obtenido en la escuela normal. Hoy pasamos por una de ellas y decimos “mirá cómo se tomaba la educación en esa época...”, por la gran calidad de sus edificios, como el de la Escuela Normal 1 de Rosario. La carrera de perito mercantil, otro tanto. ¡Cuántos miles de personas se ganaron la vida dignamente con este título, porque no pudieron o no quisieron seguir estudiando!

Nosotros tenemos que repensar una escuela media que, por lo menos en ciertas zonas donde es muy alta la incidencia de los jóvenes que no estudian ni trabajan, otorgue una competencia laboral. La percepción de los chicos es que “no sirve” la escuela media; y dicen “miralo a fulano, terminó e igual no pasó nada, no consiguió nada”. Los chicos no le encuentran hoy sentido y se lo tenemos que dar. Esto tiene mucho que ver con todos los factores que mencionaba Guillermo, el cambio cultural mucho más profundo que vivimos. Pero, en lo inmediato, a mí me parece importante pensar en las competencias laborales.

Están en la escuela media, sí, los llamados ciclos orientados. Habrán visto ustedes, por sus hijos, nietos o sobrinos, que hay orientaciones en la escuela media; un ciclo general básico, y después orientaciones (administración, ciencias naturales, ciencias sociales, etcétera). Pero esto está muy lejos de ser un camino de adquisición de competencias laborales.

Esta es una de las razones por las que creo necesario extender la jornada escolar. Uruguay y Argentina figuran entre los países que tienen menor cantidad de horas/año de jornada escolar: 180 días –con suerte, ahora serían 190–, da 720 horas por año. Hay muchos países que tienen 800, 1.000, 1.100 horas por año. También hay algunos pocos países que les va bien y no tienen tantas horas, pero lo reemplazan con buena organización y, sobre todo, muy buena formación y capacitación docente y buenos directores ¿Por qué creo que el camino de la extensión de la jornada es uno de los posibles?. Pienso de nuevo en la prioridad a los más necesitados. Los sectores de la mitad de la pirámide social hacia arriba tienen la posibilidad en la escuela de adquirir tecnología, segunda lengua, expresión artís-

tica, recreación y deportes de manera sistemática. Los sectores sociales más necesitados no tienen esa posibilidad. Eventualmente, si los padres pueden hacer algún esfuerzo, quizás consigan alguna de estas cosas, un profesor, un club, algo del barrio, puede ser. Las inteligencias múltiples existen; lamentablemente se han malversado y se han convertido en un manual de autoayuda. Pero si, por ejemplo, yo tengo una vocación artística y nunca me encuentro con el arte, no solamente no voy a poder desarrollar mi vocación sino tampoco me desarrollaré como persona, por no encontrar realmente mi camino. Esto hay que ofrecérselo a todos los chicos; y para eso la extensión de la jornada es fundamental. Cuando hablo de extensión de la jornada no estoy pensando en un centro de apoyo escolar dentro de la escuela, que el segundo turno refuerce la lengua y matemática que por ahí no terminaron de aprender en el primero. Eso no es jornada extendida, eso es un centro de apoyo escolar, que es otra cosa. Y, por supuesto, creo que habría que dar efectiva prioridad a las zonas más necesitadas. Esto está escrito en las leyes, pero las más de las veces no se cumple.

En mi corto período como ministro de educación, una de las locuras que tuve –quizás por eso duré tan poco– fue instar a las provincias a que publicaran cuál era la inversión por alumno en cada escuela. Esto era para demostrar lo que es obvio: que aun en las escuelas de gestión estatal, las más céntricas tienen muchos más recursos que las de zonas más marginales. Por supuesto, nunca se avanzó, ni probablemente se avanzará en esto. Ahora, si nosotros queremos construir una sociedad más equitativa, con menos pobreza, con menos exclusión, y con más seguridad también, tenemos que cambiar este modo de atender a un sistema que tiene un componente de segregación, o casi de discriminación, dentro suyo. Por ejemplo, la reciente norma de la provincia de Buenos Aires de entrada dictamina que hay personas que no pueden pasar de un cierto nivel; es una norma que tiene un tufillo, permítanme decirlo así, de segregación. De la misma manera que hay escuelas del gran Buenos Aires que, cuando se acerca una familia en los días de preinscripción, y la persona que está en la puerta la ve acercarse a la distancia, cuando llega le dice que no hay más vacantes y que tienen que ir a otra escuela. Pero los juzgó por el color de la piel. Esto ocurre. Hay un libro de Cecilia Veleda del CIPPEC que es una tesis donde prueba esto. En esto tenemos que cambiar, y mucho.

Cuento también lo del Instituto de Evaluación de la Calidad Educativa. La evaluación es esencial a la educación. La Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, para contrapesar un poco lo que dije antes, acaba de aprobar con bastante laboriosidad, la creación de un instituto para el desarrollo y evaluación de la calidad educativa. Creo que es una excelente iniciativa, muy importante. Digo con cierta tristeza que esta iniciativa había existido también a nivel nacional, fue aprobada en el año 2001 y luego derogada por el gobierno inmediatamente siguiente. Fíjense que han pasado 13 años y todo lo que hemos logrado es que una ciudad, uno de los 24 distritos educativos de la Argentina, siga este camino. ¿Por qué es importante este tipo de institución? Para que no se politice este tema, para que haya una institución que esté gobernada por las personas más capaces en pedagogía, en didáctica, en las distintas disciplinas, en políticas educativas, etcétera, que armonice todo el proceso de evaluación y dé sugerencias para el desarrollo de la calidad.



Por último, lo he dejado expofeso para el final, lo más importante de todo y una deuda de la democracia argentina es la de una nueva carrera docente. La educación argentina no la vamos a poder mejorar ni cambiar si la entendemos como una especie de guerra con los sindicatos. Si el enfoque es ése, olvidémonos de que habrá progreso. Yo creo que hay que tener suficiente habilidad como para plantear una nueva carrera docente. Es como la coparticipación federal, todos se quejan pero la Constitución dice que para el año 96 tenía que estar votada una ley. Ya cumplimos 18 años de incumplimiento de esa cláusula constitucional. Ningún Poder Ejecutivo nacional, desde el año 94, ha presentado o ha dado batalla por un proyecto en el Congreso nacional. Con la carrera docente ha pasado exactamente lo mismo. Estuvo el tema de la oblea, la carpa blanca, están todos los conflictos cada vez que hay paritarias en el mes de febrero, se discute el tema del ausentismo que es muy elevado (es un secreto muy guardado, pero no baja del 20 – 25% en promedio), etcétera. Pero a todo eso no se le ha dado forma de una nueva carrera docente.

Acá hago una pequeña nota al pie sobre la prueba PISA. Por un lado, se le pregunta a los chicos con qué frecuencia se ratean. De 65 países o áreas geográficas, Argentina está segunda en el ranking detrás de Letonia, dicho por los propios chicos. Después, se les pregunta a los alumnos, con cinco ítems, acerca del clima de trabajo en el aula (si hay mucho ruido, si se atiende al profesor, si el profesor puede dar las clases, etcétera). El país donde según los chicos es peor el clima del aula es el nuestro. Con estos dos in-



dicadores, más lo mencionado del ausentismo docente, se hace evidente que tenemos que empezar por lo básico, que se encuentren en el aula los maestros y los estudiantes, que se puedan dar clases, que se genere un proceso fecundo de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto no puedo dejar de citar un libro de un joven, Gonzalo Santos, que ahora tiene 29 años y escribió “En las escuelas. Una excursión por las escuelas públicas del Gran Buenos Aires”, en las que él fue maestro e incluso llegó a tener un cuatrimestre en el ciclo básico de la universidad. Lo que él narra coincide con lo dicho sobre la prueba PISA, y se palpa lo tremendamente difícil que es generar el espacio de enseñanza y aprendizaje. Por ello, creo que es importante una nueva carrera docente, que los incentivos como el presentismo estén desde ya como algo fundamental y que estén también la formación y la capacitación genuinas. La capacitación muchas veces no ha sido otra cosa que acudir a un supermercado de cursos, donde éstos se compran, pueden ser de bordado o títeres, y se adquiere puntaje. Incluso Gonzalo Santos cuenta en el libro que en los patios estaban los que dan los cursos y los vendían con el diploma “garantizado”. Estas son realidades que ocurren en la Argentina de hoy.

También se podría pensar en premiar de algún modo a las escuelas que más mejoran. No a las escuelas que tienen mejores calificaciones, porque eso puede estar muy condicionado por la situación social de cada uno; pero sí a las que mejor evolucionan en el tiempo. Y además tenemos que aprender de ellas. Es una riqueza que estamos desperdiciando. Hay que conocer cuáles son las buenas prácticas, difundirlas y aprovechar la experiencia de las escuelas que mejoran, por más que hayan partido de un muy bajo nivel.

Una de las primeras cosas que hice en el ministerio fue llamar a las escuelas que más habían mejorado. Las primeras sorprendidas fueron ellas. Había algunas de Santiago del Estero, del Chaco, privadas y estatales. No tenían ni idea de

cuánto habían mejorado. No hay devolución sistemática a las escuelas de sus pruebas de evaluación, diciéndoles cuáles son sus fortalezas, sus debilidades y, por lo tanto, la capacitación que deben hacer en función de un autodiagnóstico. La evaluación debería servir principalmente para eso, mucho más que para competir con el de al lado. Debe servir para competir conmigo mismo, para ponerme metas, para ver en qué tengo que mejorar. En el lenguaje empresario diríamos para identificar fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, el FODA, y actuar en consecuencia.

También hay que mirar más a América Latina, donde se están haciendo muchas cosas. Mencioné casos sorprendentes como el de Ecuador, en el que un Presidente bastante peculiar en su modo de ser, que puede considerarse de centroizquierda o de izquierda, sin embargo un día lanzó: vamos a evaluar a los maestros. Se armó un gran lío e incluso él tomó medidas extremas, tales como la prohibición de las formas de huelga docente que impliquen dejar de dar el servicio. Pero lo más notable es que ahora, para ser maestro en Ecuador y dado que hay cupos en todo el sistema universitario, hay que tener los puntajes más altos, similares a los de los profesionales de la salud. La señal que él quiso dar es que se iban a tomar en serio la educación y la salud.

O sea que están ocurriendo cosas en Chile, en Brasil, en Méjico, en Colombia, en varios países de la región. Lo que uno advierte ahí es que hay un liderazgo al respecto. Si yo les pregunto a ustedes, con franqueza, con qué frecuencia e inclusive cuál fue la última vez que han visto que un gobernador, que un ministro, que un presidente visiten asiduamente escuelas, se acerquen a ellas, dialoguen. Una visita con un poco de control, pero manifestando sobre todo interés, que se le dé prioridad, que se la coloque en el centro de las preocupaciones. Hay que lamentar que todo esto sea aquí una rareza, una

rareza nacional. Si no se le da desde la política el rango que la educación no tiene, estas cosas no van a cambiar, y la tragedia educativa de Guillermo Jaim nos seguirá acompañando.

Pero para esto también hace falta la sociedad civil, o sea nosotros. En muchos de estos países hay activos movimientos de la sociedad civil que toman posiciones. En Méjico hay una organización que se llama “Mejicanos primero”, integrada por empresarios pero también otros núcleos de la sociedad civil, que publica anualmente un informe que empieza diciendo: probamos con el oro, probamos con la plata, probamos con el petróleo, probamos con el turismo, y Méjico no ha logrado salir de la pobreza, lo único que nos queda es el camino de la educación. A partir de ahí, evalúan y monitorean a cada uno de los estados de Méjico. Después de eso, se realizó un pacto entre los tres principales partidos de Méjico, que se llama Pacto por Méjico —está en internet. En parte por las cuestiones que ocurren allí, con un narcotráfico que amenaza la propia existencia del Estado, decidieron acordar políticas de estado. Y en el Pacto por Méjico el tema de la educación ocupa la mitad de su extensión. Este es el tipo de cosas que necesitamos nosotros en la Argentina. Y para que ocurra es esencial que la sociedad civil también presione a la clase política. Los intereses educativos, sobre todo de las personas que más lo necesitan, no están bien representados en el sistema político, según se ve. No tengo ninguna comprobación, pero, a juzgar por los resultados, no los veo representados. Si eso no es apalancado, ayudado, promovido por otros sectores de la sociedad civil, eso no va a ocurrir y vamos a seguir en problemas serios con la educación. Los más perjudicados serán, como siempre, los más pobres

Referencia:

11 N.E. El libro de Guillermo Jaim Etcheverry “La tragedia educativa” fue publicado por Fondo de Cultura Económica en 2006.

